Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8670384
Centre d'intérêt: 751

Leclerc, Mariel, 1929-.

Pédagogie du programme-cadre de français et analyse descriptive des comportements verbaux des enseignants et des apprenants, selon Flanders et Bellack, dans onze classes du niveau secondaire / Mariel Leclerc, Gilles Dussault, Claire Turcotte. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1975.
38 f. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: ACFAS 1975. Code: C-28.

Vedette(s)-secondaire(s): Dussault, Gilles, 1930- * Turcotte, Claire, 1945- * INRS-Education * Association canadienne-française pour l'avancement des sciences

---

Descripteur(s): Français (Langue) * Programme-cadre * Communication verbale * Habileté verbale * Comportement de l'enseignant * Comportement de l'étudiant * Relations maître-élèves * Pratique pédagogique * Analyse de l'enseignement * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Bellack, Arno A * Flanders, Ned A

Ce rapport d'étape porte sur les caractéristiques de la pédagogie du programme-cadre de français que les systèmes de Flanders et de Bellack permettent d'identifier dans onze classes du secondaire. La première partie présente les données fournies par l'analyse de l'interaction (Flanders) et la seconde partie celles qu'a permis d'obtenir l'analyse du langage de la classe (Bellack). L'analyse à l'aide du système de Flanders porte sur 45 minutes d'enseignement dans les quatre classes du secondaire V et sur 30 minutes dans les classes du secondaire IV et III. L'analyse à l'aide du système de Bellack se limite à 30 minutes d'enseignement dans les classes du secondaire IV et III. L'analyse de l'interaction verbale montre que, fidèle à la pédagogie du programme-cadre de français, les enseignants observés ont développé avec leur groupe d'élèves un style d'interaction qui leur est propre. L'analyse de l'interaction verbale montre que le jeu du langage de la classe présente un style différent de classe en classe.

Type de document: r

EDUQ 8670384

ACFAS 1975

PEDAGOGIE DU PROGRAMME-CADRE DE FRANCAIS

ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES COMPORTEMENTS VERBAUX

DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS,

SELON FLANDERS ET BELLACK,

DANS ONZE CLASSES DU NIVEAU SECONDAIRE

C - 28

INRS-EDUCATION,
C.P. 7500,
Sainte-Foy, Québec 10e.

Mariel Leclerc,
Gilles Dussault,
Claire Turcotte.

INTRODUCTION

Deux des quatre systèmes que nous utilisons pour l'analyse de l'enseignement du français au niveau secondaire tiennent compte formellement du comportement verbal des enseignants et des apprenants: ce sont les systèmes de Flanders et de Bellack.

Le but de la présente communication est de faire un rapport d'étape sur les caractéristiques de la pédagogie du programme-cadre de français que l'utilisation de ces deux systèmes permet d'identifier dans onze classes du niveau secondaire.

Dans la première partie de la communication nous présentons les données fournies par l'analyse de l'interaction selon Flanders et, dans la seconde partie, celles qu'a permis d'obtenir l'analyse du langage de la classe selon Bellack.

Cette communication est un rapport d'étape parce qu'elle ne traite que des données relatives au secondaire V, au secondaire IV et au secondaire III. Les secondaires II et I seront objet de notre étude clinique en 1975-76.

Au surplus, nous ne présentons ici que des données partielles pour le secondaire IV et le secondaire III. En effet, nous ne disposons pas encore, pour les sept classes de secondaire IV et III, des résultats de l'analyse d'un dernier 15 minutes d'enseignement enregistré en avril 1975, et qui viendront s'ajouter aux résultats de l'analyse de 30 minutes que nous présentons aujourd'hui.

En conséquence, il faut noter que notre analyse à l'aide du système de Flanders porte sur 45 minutes d'enseignement dans chacune des quatre classes de secondaire V et sur 30 minutes seulement dans chacune des quatre classes de secondaire IV et des trois classes de secondaire III. Notre analyse à l'aide du système de Bellack se limite à 30 minutes d'enseignement dans chacune des sept classes de secondaire IV ou III.

1. L'ANALYSE DE L'INTERACTION (FLANDERS)

Cette première partie de la communication comporte sept (7) points.

Nous indiquerons d'abord nos modes d'utilisation de la catégorie 9. Nous donnerons ensuite une vue d'ensemble des différences et des ressemblances de l'interaction verbale dans les onze classes. Les quatre points suivants traiteront de caractéristiques particulières du comportement verbal des apprenants ou des enseignants: le partage du temps entre les apprenants et l'enseignant, le rôle des apprenants, les rapports I/D et i/d, les caractéristiques de quatre zones de la matrice de l'interaction, soit la zone de l'integration constructive, celle du cercle vicieux, celle de la croix du contenu et celle du renforcement. Notre septième point sera consacré à une conclusion.

1.1 NOS MODES D'UTILISATION DE LA CATEGORIE 9

Dans la présente recherche, nous avons défini deux modes d'utilisation de la catégorie 9 du système de Flanders qu'il est bon d'indiquer pour rendre intelligibles les données que nous présentons.

Premièrement, nous avons décidé de considérer comme relevant surtout de son initiative, et donc comme appartenant à la catégorie 9, les paroles ou comportement verbal de l'apprenant qui présente à la classe un travail de recherche, une causerie, un interview, etc. ou qui fait devant elle une improvisation.

Deuxièmement, nous avons considéré comme appartenant à la catégorie 9 les paroles des apprenants prononcées durant les travaux en petits groupes. Nous avons de plus multiplié le nombre de catégories 9 inscrites durant une période donnée de travaux en petits groupes par le nombre de petits groupes ou d'équipes travaillant simultanément. Cette règle nous a été dictée par le fait qu'il y a très habituellement au moins un apprenant qui parle dans chaque équipe durant les périodes de travaux en petits groupes et qu'ainsi le temps disponible pour l'interaction est multiplié par un nombre égal à celui des équipes. Le résultat de cette modification importante à l'utilisation de la catégorie 9 est le nombre considérable de fréquences inscrites dans la cellule 9-9 pour les classes où nous avons observé des travaux d'équipe (1).

1.2 RESSEMBLANCES ET DIFFERENCES DE L'INTERACTION VERBALE DANS LES ONZE CLASSES: VUE D'ENSEMBLE

Le tableau I donne, pour chaque classe, la somme des fréquences de comportement inscrites dans chacune des catégories du système de Flanders.

---

(1) Cette modification majeure au mode d'utilisation du système de Flanders a, entre autres effets, celui de rendre nos données difficilement comparables à celles que publient les chercheurs utilisant Flanders sans le modifier et celui de faire apparaître, pour 30 ou 45 minutes d'enseignement, un nombre total d'unités de comportement souvent très supérieur aux nombres théoriquement attendus de 600 $\frac{(30 \times 60)}{3}$ ou de 900 $\frac{(45 \times 60)}{3}$.

catégories / classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
A (1)	0	27	118	70	320	14	0	55	4695	200	5499
B (1)	0	8	21	186	649	49	0	56	48	153	1170
C (1)	5	12	2	33	154	31	0	45	2085	51	2418
D (1)	0	47	36	81	388	29	6	165	337	60	1149
E (2)	2	30	54	62	263	25	6	62	4954	30	5488
F (2)	0	7	23	100	232	12	0	36	989	231	1630
G (2)	1	27	43	89	299	59	16	84	20	38	676
H (2)	2	8	6	28	214	7	0	29	2481	173	2948
I (2)	0	8	9	33	286	20	2	31	244	35	668
J (2)	8	16	15	45	263	10	2	43	2882	127	3411
K (2)	0	6	4	86	182	12	8	24	55	291	668

TABLEAU I: FREQUENCE DES COMPORTEMENTS DANS CHACUNE DES CATEGORIES DU SYSTEME FLANDERS, POUR CHACUNE DES ONZE CLASSES

X^2 (catégories 1 et 7 exclues): 731.55
(dl: 70)
$P < 0.00001$

(1) 45 minutes d'observation
(2) 30 minutes d'observation

De ce tableau se dégage un certain nombre de ressemblances entre les onze classes observées.

L'on remarque d'abord le très petit nombre de fréquences inscrites dans la catégorie 1 (accepte les sentiments) et dans la catégorie 7 (critique, ou justifie l'autorité). Si les sentiments des apprenants ne sont à peu près jamais l'objet du discours de l'enseignant, ce dernier par contre éprouve peu de problèmes de discipline avec sa classe. Comme l'indique le tableau 2, les enseignants consacrent, en moyenne, mois de 1% de leur comportement verbal soit à la catégorie 1, soit à la catégorie 7.

Cat. \ Ens.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	MOY.
1	0	0	2.1	0	0.5	0	0.2	0.7	0	2.2	0	0.5
7	0	0	0	1.0	1.4	0	3.0	0	0.5	0.6	2.7	0.8

TABLEAU 2: POURCENTAGES DU COMPORTEMENT VERBAL DE CHAQUE ENSEIGNANT APPARTENANT A LA CATEGORIE 1 ET A LA CATEGORIE 7 (FLANDERS)

Une autre ressemblance assez marquée est la proportion élevée des comportements de chaque enseignant que l'on retrouve dans les catégories 4 et 5.

Là ou à peu près se limitent les similitudes d'ensemble. L'on peut toutefois noter des ressemblances entre certaines classes quant au type d'interaction qui les caractérisent.

Ainsi, l'on retrouve dans deux classes le type classique de l'interaction enseignant-apprenants: l'enseignant y parle beaucoup, les apprenants très peu. Ce sont les classes B et G. Dans deux autres classes (D et I), les exposés des apprenants ont presque autant d'importance temporelle que ceux de l'enseignant. Les travaux d'équipe des apprenants caractérisent le style d'interaction des cinq classes A, C, E, H et J. Enfin, le silence caractérise la classe K et, d'une façon moins marquée, la classe F.

Malgré ces ressemblances, il faut constater que les onze classes, prises globalement ou par paires, sont différentes dans leur comportement interactionnel.

En effet, le X^2 calculé à partir des données du tableau 1 est hautement significatif. Lorsque, pour tenir compte de la différence du temps d'observation d'une part dans les classes de secondaire V et, d'autre part, dans les classes de secondaire IV et III, l'on calcule un X^2 pour les 4 premières lignes du tableau 1 et un autre pour les 7 dernières lignes du même tableau, l'on obtient des valeurs respectives de 5127.28 et 7250.48, qui sont significatives à plus de 0.00001. Les comparaisons par paires, pour les quatre classes de secondaire V donnent des X^2 dont les valeurs sont toutes significatives à plus de 0.00001. Pour le groupe secondaire IV et secondaire III, 20 des 21 valeurs des X^2 sont significatives à plus de 0.0001 tandis que celle qui provient de la comparaison des classes H et J est significative à 0.00137, étant de 27.84.

En conséquence, il faut dire que nous sommes devant onze styles d'interaction qui, malgré certaines ressemblances, sont statistiquement différents les uns des autres. Cette conclusion,

qui ressemble peu à celles des recherches sur l'enseignement que nous avons connues jusqu'à ce jour, sera confirmée par l'analyse de diverses dimensions de l'interaction à laquelle nous procéderons dans les prochaines étapes.

1.3 LE PARTAGE DU TEMPS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS

La pédagogie proposée par le programme-cadre de français en est une qui invite à faire de l'apprenant et non de l'enseignant l'objet central et l'acteur principal du processus pédagogique. Voilà pourquoi nous énoncions, à titre d'hypothèse exploratoire, que dans les classes où l'enseignant accepte les principes pédagogiques du programme-cadre, on observera un partage au moins égal du temps consacré à l'interaction verbale entre, d'une part, les apprenants et, d'autre part, l'enseignant. L'on sait que la recherche sur l'enseignement nous a appris que, dans la classe "régulière", l'enseignant parle 75% du temps, laissant en partage aux apprenants l'autre 25%.

Comme l'indique la figure 1, nous retrouvons dans deux des onze classes que nous avons observées jusqu'ici, une répartition du temps très semblable à celle des classes régulières. Les enseignants G et B parlent durant 79% et 78% du temps disponible en classe, laissant s'exprimer les apprenants durant 15% et 8.9% du temps.

Par contre, dans cinq des onze classes, celles où le travail des apprenants en équipe semble la "façon de vivre" courante, les enseignants n'utilisent que de 8.1% à 10.5% du temps disponible, les apprenants en utilisant de 85.2% à 91.4%. Ce sont les classes A, C, E, H et J.

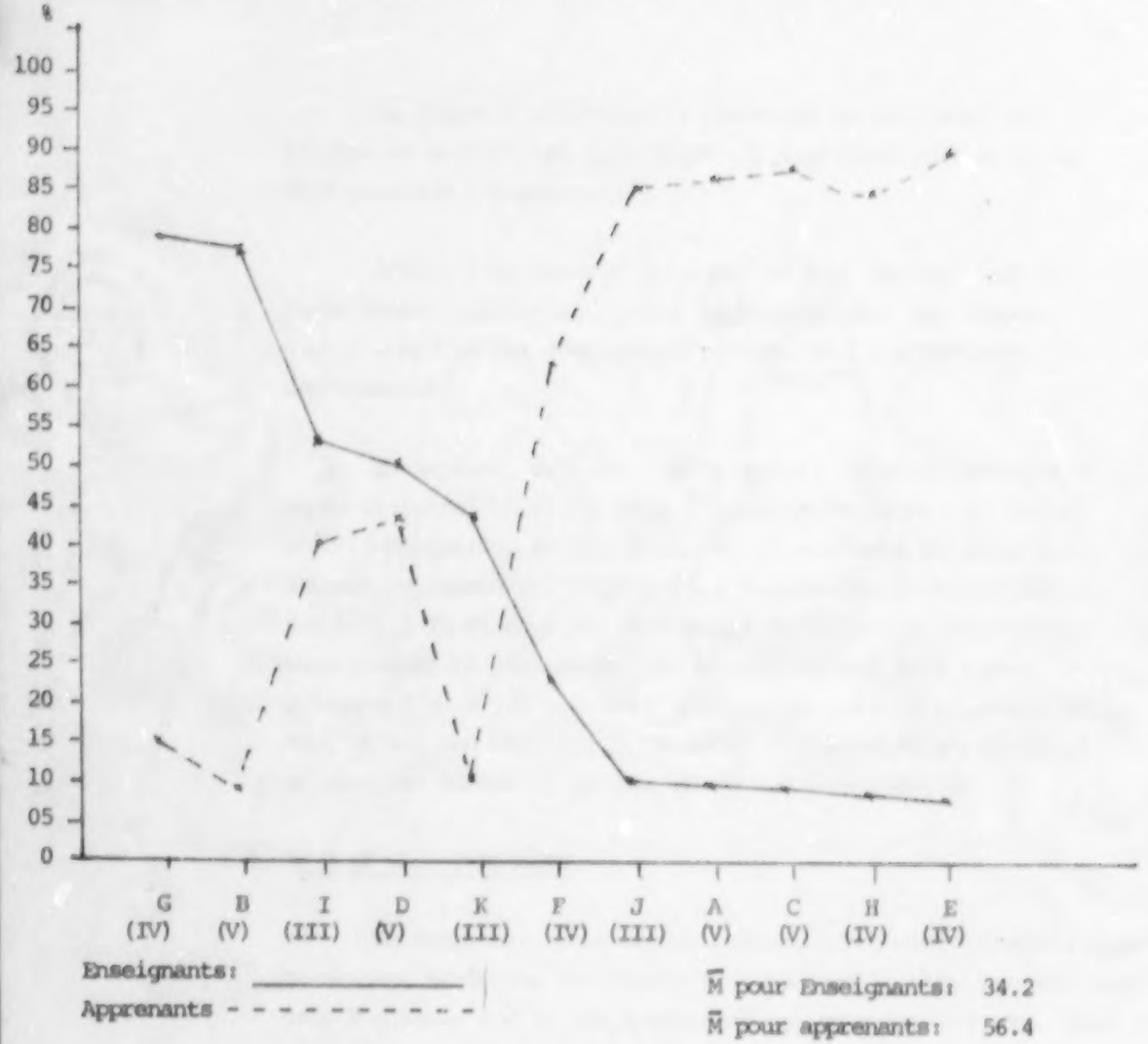


FIGURE 1: POURCENTAGES DU TEMPS DE CLASSE DISPONIBLE DURANT LEQUEL PARLENT LES APPRENANTS ET LES ENSEIGNANTS, DANS ONZE CLASSES DE NIVEAU SECONDAIRE

La classe K ressemble davantage à la classe régulière qu'à celles où le travail d'équipe est une activité régulière. En effet, si l'enseignant y parle relativement peu (44.6% du temps), les apprenants n'y participent pas plus à l'interaction (11.8% du temps) que dans les classes "régulières" B et G.

La classe F s'éloigne du prototype de la classe régulière et ce sont les apprenants qui y parlent près de trois fois plus que l'enseignant.

Enfin, l'on observe une tendance à un partage égal du temps entre l'enseignant et les apprenants dans les classes D et I, quoique les enseignants y conservent une certaine prédominance.

En moyenne, dans les onze classes observées, les apprenants utilisent 56.4% du temps disponible en regard de 34.2% pour l'enseignant, ce qui confirme la pertinence de notre hypothèse exploratoire. Toutefois l'étendue des distributions (de 8.9% à 91.4% pour les apprenants et de 8.1% à 79% pour les enseignants) ne nous permet pas d'affirmer que nous sommes en présence d'un style nouveau d'interaction mais de plusieurs styles dont un est une réplique et un autre l'inverse du style "régulier" et dont les autres se situent entre ces deux extrêmes.

1.4 LE ROLE DES APPRENANTS

En comparant, pour chaque classe, les nombres inscrits dans la colonne 8 et dans la colonne 9 du tableau 1, l'on constate que dans 9 classes sur 11 les apprenants ont au moins deux fois plus de comportements de catégorie 9 (initiative) que de comportements de catégorie 8 (réponse à l'enseignant). Dans une autre classe (B), le partage est à peu près égal entre les deux catégories. L'on ne retrouve nettement plus (4 fois plus) de paroles des apprenants dans la catégorie 8 que dans la catégorie 9 que dans la classe G. Il y a donc une nette tendance, dans les classes observées, à laisser aux apprenants, lorsqu'ils y sont impliqués, l'initiative de l'interaction.

Cette tendance générale ou ressemblance entre les classes doit toutefois être qualifiée. En effet, l'on retrouve la diversité lorsque l'on considère le pourcentage total du temps de classe durant lequel les apprenants ont l'initiative de l'interaction (voir tableau 3). Ce pourcentage se situe aux alentours de 85% pour les cinq classes A, C, E, H et J où le travail en équipes est fréquent. Il baisse à 60% dans la classe F, aux alentours de 30% dans les classes D et I et finalement à moins de 10% dans les classes B, G et K.

Classe / Cat.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
9	85.4	4.1	86.2	29.3	90.3	60.7	3.0	84.2	36.5	84.5	8.2

TABLEAU 3: POURCENTAGE DU NOMBRE TOTAL D'UNITES DE COMPORTEMENT (10 CATEGORIES) INSCRIT DANS LA CATEGORIE 9 POUR CHACUNE DES ONZE CLASSES

1.5 LES RAPPORTS I/D ET i/d

Les données du tableau 4 indiquent que tous les I/D sont inférieurs à 1 et sont, par conséquent, des indices d'influence directe. Ce type d'influence, commun aux onze enseignants, n'est toutefois pas aussi marqué dans toutes les classes. En effet, la figure 2 manifeste que trois enseignants se regroupent alentour de 0.50 et trois autres alentour de 0.30; elle indique aussi l'écart marqué entre l'enseignant A (0.64) et l'enseignant I (0.16). L'on constatera enfin qu'en fonction du I/D, le groupe des 5 classes homogènes quant au partage du temps et à l'importance laissée à

l'initiative des apprenants, se fractionne: les enseignants A et E se retrouvent parmi les trois enseignants qui ont les I/D les plus élevés, tandis que les enseignants C, H et J occupent trois des quatre derniers rangs.

L'hétérogénéité des enseignants prend encore plus de relief quand on considère les rapports i/d (tableau 4 et figure 3): cinq enseignants ont des indices d'influence directe (i/d < 1), cinq des indices d'influence indirecte de l'ordre de 2.4, tandis que le onzième est hors-échelle avec un indice de 10.36. Ici encore le "groupe des 5" s'effrite: A, E et H exercent un type d'influence indirecte, C et J un type d'influence directe.

1.6 QUATRE ZONES DE LA MATRICE D'INTERACTION

Le tableau 5 contient les données relatives aux quatre zones de la matrice que nous considérerons avant de conclure. Ces données ont été obtenues à partir des onze matrices individuelles que nous ne reproduisons pas ici.

Ens. / Rapp.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
I/D	0.64	0.31	0.28	0.39	0.50	0.53	0.44	0.20	0.16	0.31	0.48
i/d	10.36	0.59	0.61	2.37	2.77	2.50	0.95	2.29	0.50	3.17	0.50

TABLEAU 4: RAPPORTS I/D ET i/d POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS

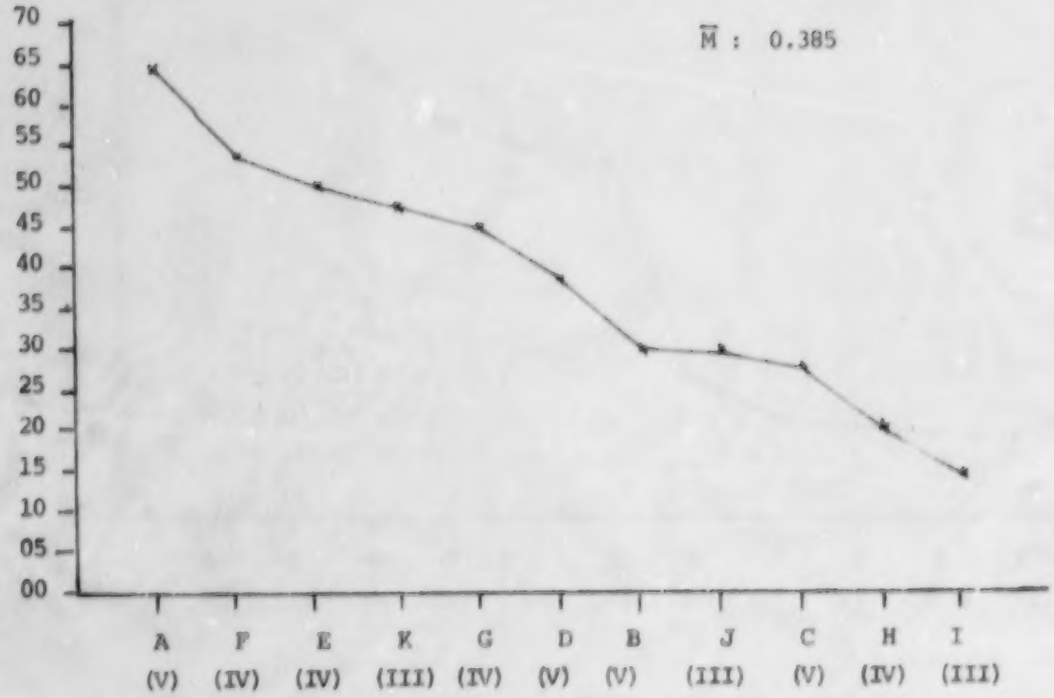


FIGURE 2: RAPPORTS I/D POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS

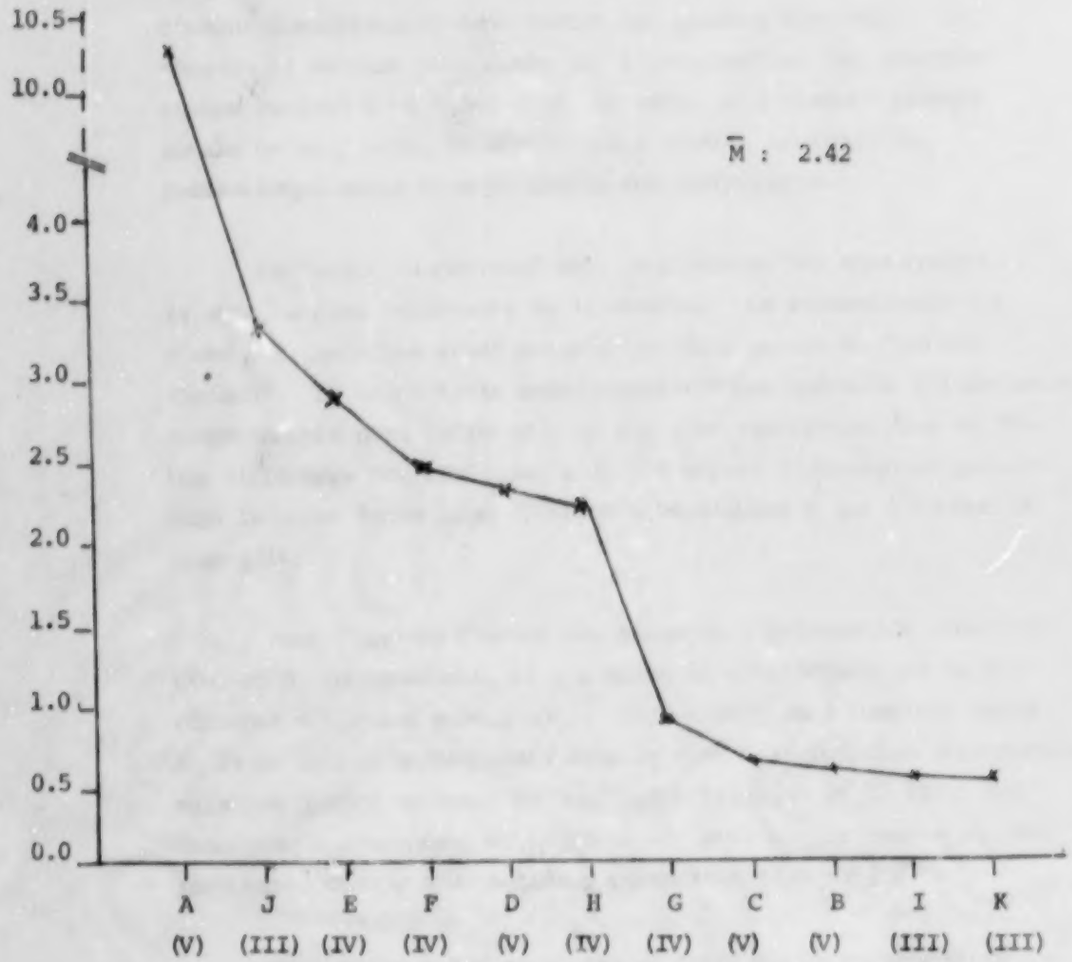


FIGURE 3: RAPPORTS i/d POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS

La rangée la plus homogène du tableau 5 est celle du "cercle vicieux": on a déjà noté l'absence d'interventions d'ordre disciplinaire dans toutes les classes observées. La zone de la matrice déterminée par l'intersection des colonnes et des rangées 6 et 7 est donc, en vertu de l'absence presque totale qu'on y note, un dénominateur commun, un trait de ressemblance entre tous et chacun des enseignants.

La "croix du contenu" est, pour chacun des enseignants, la zone le plus importante de la matrice. La ressemblance ici n'est pas toutefois aussi marquée que dans le cas du "cercle vicieux". En effet trois enseignants situent moins de 75% de leurs comportements dans cette zone et six y en inscrivent plus de 85%. Une différence non négligeable de 20% sépare l'enseignant qui occupe le moins cette zone (71%) et l'enseignant H qui l'occupe le plus (91%).

Pour l'une ou l'autre des zones de l'intégration constructive et du renforcement, il y a moins de similitudes que de différences entre les enseignants. Sept enseignants comptent moins de 2% de leurs comportements dans la zone d'intégration constructive, mais les quatre autres y en comptent entre 2.4% et 17.1%. Six enseignants consacrent 8% ou moins de leurs comportements au renforcement, mais quatre autres y consacrent plus de 13%.

Nous avons antérieurement, en fonction du partage du temps entre l'enseignant et les apprenants, identifié trois sous-groupes de classe. L'on retrouvait ces trois sous-groupes en considérant le rôle des apprenants. Fractionnés à l'occasion des rapports I/D et i/d, ces sous-groupes perdent encore de leur homogénéité lorsque l'on tient compte des quatre zones que nous venons de considérer.

Enseig. / Zones	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Intégration constructive	17.1	0.5	3.0	2.4	7.0	0.5	3.4	0.0	1.1	1.1	0.0
Cercle vicieux	0.2	1.6	3.0	1.7	2.3	0.0	1.3	0.4	0.3	0.0	0.7
Croix du contenu	71.0	91.4	78.9	80.0	73.5	88.8	72.7	91.0	89.1	85.8	89.9
Renforcement	26.4	3.2	8.0	14.1	19.5	8.0	13.3	6.0	4.7	10.9	3.4

TABLEAU 5

POURCENTAGES DU COMPORTEMENT DE CHAQUE ENSEIGNANT QUI APPARTIENNENT A LA ZONE D'INTEGRATION CONSTRUCTIVE (COLONNES 1-2-3 PAR RANGEES 1-2-3), A CELLE DU CERCLE VICIEUX (COLONNES 6-7 PAR RANGEES 6-7), A CELLE DE LA CROIX DU CONTENU (COLONNES OU RANGEES 4-5) ET A CELLE DU RENFORCEMENT (RANGEES OU COLONNES 1-2-3)

Les enseignants B et G qui constituent le sous-groupe semblable à la classe "régulière" n'occupent pas de la même façon trois des quatre zones. L'enseignant G donne presque 7 fois plus d'importance à la zone de l'intégration constructive que l'enseignant B, et plus que 4 fois plus d'importance à la zone du renforcement. Par contre la croix du contenu a nettement plus d'importance pour l'enseignant B que pour l'enseignant G.

Les enseignants D et I constituaient un second sous-groupe. Ici, cependant, l'enseignant D donne 2 fois plus d'importance que l'enseignant I à l'intégration constructive, 6 fois plus au cercle vicieux et 3 fois plus au renforcement. Seule la croix du contenu a moins d'importance pour l'enseignant D que pour l'enseignant I.

Les enseignants A, C, E, H et J formaient un sous-groupe bien identifié quant au rôle important et à l'initiative laissés aux apprenants dans l'interaction verbale. Mais il y a presque autant de variété ou de différence entre eux dans les quatre zones qu'il y a d'homogénéité dans les responsabilités qu'ils laissent aux apprenants. Dans la zone de l'intégration constructive, on retrouve respectivement 17.1%, 3%, 7%, 0% et 1.1% de leurs comportements. Les différences sont moins marquées dans la zone du cercle vicieux, encore qu'on y retrouve le pourcentage le plus faible et les deux pourcentages les plus élevés du groupe des onze enseignants: 0.2%, 3%, 2.3%, 0.4% et 0%. Variations importantes aussi dans la croix du contenu: 71%, 78.9%, 73.5%, 91%, 85.8%, le premier le quatrième pourcentages de cette série étant le plus bas et le plus élevé du groupe des onze enseignants. Même diversité, enfin dans la zone du renforcement: 26.4%, 8%, 19.5%, 6%, 10.9%.

Lorsque l'on considère plus en détail le comportement des enseignants, l'on ne peut plus parler de sous-groupes homogènes malgré des ressemblances indéniables au niveau de l'interaction globale (partage des rôles): cette affirmation a le même sens que le X^2 inscrit au bas du tableau 1.

1.7 Conclusion

Au terme de cette première partie, dans laquelle nous avons présenté les données fournies par l'analyse, selon Flanders, de l'interaction verbale dans onze classes du niveau secondaire, une seule conclusion est possible: fidèle à la pédagogie du programme-cadre de français, chacun des onze enseignants que nous avons observés a développé avec ou pour le groupe d'apprenants dont il avait la charge, un style d'interaction qui lui est propre.

2.0 LA DESCRIPTION DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE, SELON LE SYSTEME D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DE BELLACK

Cette seconde partie de la communication présente d'abord les règles du jeu du langage de la classe que nous avons retenues de la description qu'en a faite Bellack et collaborateurs (2). Ensuite, nous analysons nos données en fonction de ces règles.

---

(2) The Language of the Classroom, Arno A. Bellack, Herbert M. Kliebard, Ronald T. Hyman, Frank L. Smith, Jr., New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966, 274 p.

2.1 LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE

Le système de Bellack est un instrument pour analyser le comportement verbal des enseignants et des apprenants. La métaphore "jeu du langage" sert de clé d'analyse. L'interaction en classe est vue comme un jeu verbal. Dans un jeu, chaque participant obéit aux lois qui régissent les mouvements ou les fonctions de chacun. Il n'y a pour Bellack, que quatre mouvements ou fonctions pédagogiques qui caractérisent le jeu verbal en classe, les mêmes mouvements étant exécutés soit par l'enseignant soit par les apprenants. Ce sont les mouvements ou fonctions pédagogiques de structuration, de solliciation, de réponse et de réaction; les deux premiers mouvements étant des fonctions introductives ou des stimuli (S) et les deux derniers, des fonctions réflexives ou des réactions (R).

Pour Bellack, structurer (STR), c'est déterminer le contexte du comportement subséquent soit en déclenchant une interaction, soit en arrêtant ou excluant une interaction.

Solliciter (SOL), c'est demander directement une réponse verbale, physique ou mentale; ce mouvement est codé en fonction de la réponse attendue.

Répondre (REP), c'est remplir l'attente de la sollicitation; ce mouvement n'est en relation réciproque qu'avec la sollicitation.

Réagir (REA), c'est modifier (en clarifiant, synthétisant, développant) ou évaluer (positivement ou négativement); ce mouvement est occasionné par une démarche antérieure, mais il n'est pas directement causé par celui-ci.

A la suite de ses travaux, Bellack présente des règles du jeu du langage de la classe. Nous retenons les suivantes:

1- l'enseignant est beaucoup plus actif en classe que les apprenants sous l'aspect quantité d'activités verbales dans une proportion de trois mouvements ou demandes par l'enseignant pour deux par l'apprenant;

2- l'enseignant a l'initiative en classe, c'est-à-dire que c'est lui qui structure et sollicite le plus souvent, que c'est lui qui met en branle la plupart des mouvements du jeu verbal de la classe (S): il le fait dans une proportion de 86 pour cent;

3- l'enseignant domine de beaucoup en classe dans trois des quatre fonctions pédagogiques (STR, SOL, REA), ou mouvements du jeu du langage de la classe: il le fait dans une proportion de 83 pour cent;

4- 87 pour cent environ des structurations vont à l'enseignant et 13 pour cent aux apprenants;

5- 86 pour cent environ des sollicitations en classe vont à l'enseignant et 14 pour cent aux apprenants;

6- 12 pour cent environ des réponses en classe vont à l'enseignant et 88 pour cent aux apprenants. Les apprenants ont donc comme principale fonction en classe de répondre à l'enseignant (R). Ils ont très peu l'initiative du jeu verbal de la classe;

7- 81 pour cent environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 19 pour cent aux apprenants.

2.2 APPLICATION DE CES REGLES A NOS DONNEES

En utilisant le système d'analyse de l'interaction de Flanders, nous avons pu constater qu'à l'intérieur de catégories précises, les onze enseignants observés se différenciaient et étaient peu semblables au patron de l'enseignant tel que définit par Flanders. Nous nous posons la même question en utilisant le système d'analyse du jeu du langage de la classe: les enseignants que nous avons observés sont-ils semblables au type d'enseignant décrit par Bellack.

Nous savons, cependant, que certains enseignants de notre groupe diffèrent déjà du patron proposé par Bellack, quand ils laissent les apprenants travailler seuls ou en petits groupes, c'est-à-dire quand ils permettent en classe beaucoup d'interaction apprenants-apprenants, en dehors d'une certaine façon de la tutelle de l'enseignant.

Mais en utilisant le système de Bellack, nous nous limitons aux moments où l'enseignant est en interaction avec un apprenant, ou un petit groupe d'apprenants ou avec la classe entière, c'est-à-dire que les proportions d'activités verbales dont nous parlerons ne tiendront compte que de ces moments, laissant de côté les autres moments où ce ne sont que les apprenants qui parlent en classe.

Donc, quand l'enseignant est en interaction en classe avec un ou des apprenants, son style d'intervention ressemble-t-il au patron proposé par Bellack?

2.2.1 REGLE 1: l'enseignant est beaucoup plus actif en classe que les apprenants sous l'aspect quantité d'activités verbales, dans une proportion de trois mouvements par l'enseignant pour deux par les apprenants.

TABLEAU 6

FREQUENCES DES COMPORTEMENTS VERBAUX

DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS

AUX DIFFERENTES CATEGORIES POUR CHAQUE CLASSE ET

POUR LE TOTAL DES SEPT CLASSES

ET REPARTITION EN POURCENTAGE POUR CHAQUE CLASSE ET POUR LE TOTAL

CLASSES	STR		SOL		REP		REA		TOTAL	POURCENTAGE	
	E	A	E	A	E	A	E	A		E	A
E	43	3	83	40	38	50	89	88	434	58	42
F	20	0	62	21	18	35	63	21	240	68	32
G	50	0	87	15	13	61	87	13	326	73	27
H	11	12	53	27	26	36	31	22	218	56	44
I	7	6	50	13	11	30	28	3	148	65	35
J	12	2	59	19	13	41	57	47	250	56	44
K	32	0	61	33	32	24	30	12	224	69	31
TOTAL (N = 7)	175	23	455	168	151	277	385	206	1840	63	36
BELLACK (N = 15)	743	111	4416	719	526	3859	3766	883	15023	62	37

FIGURE 4

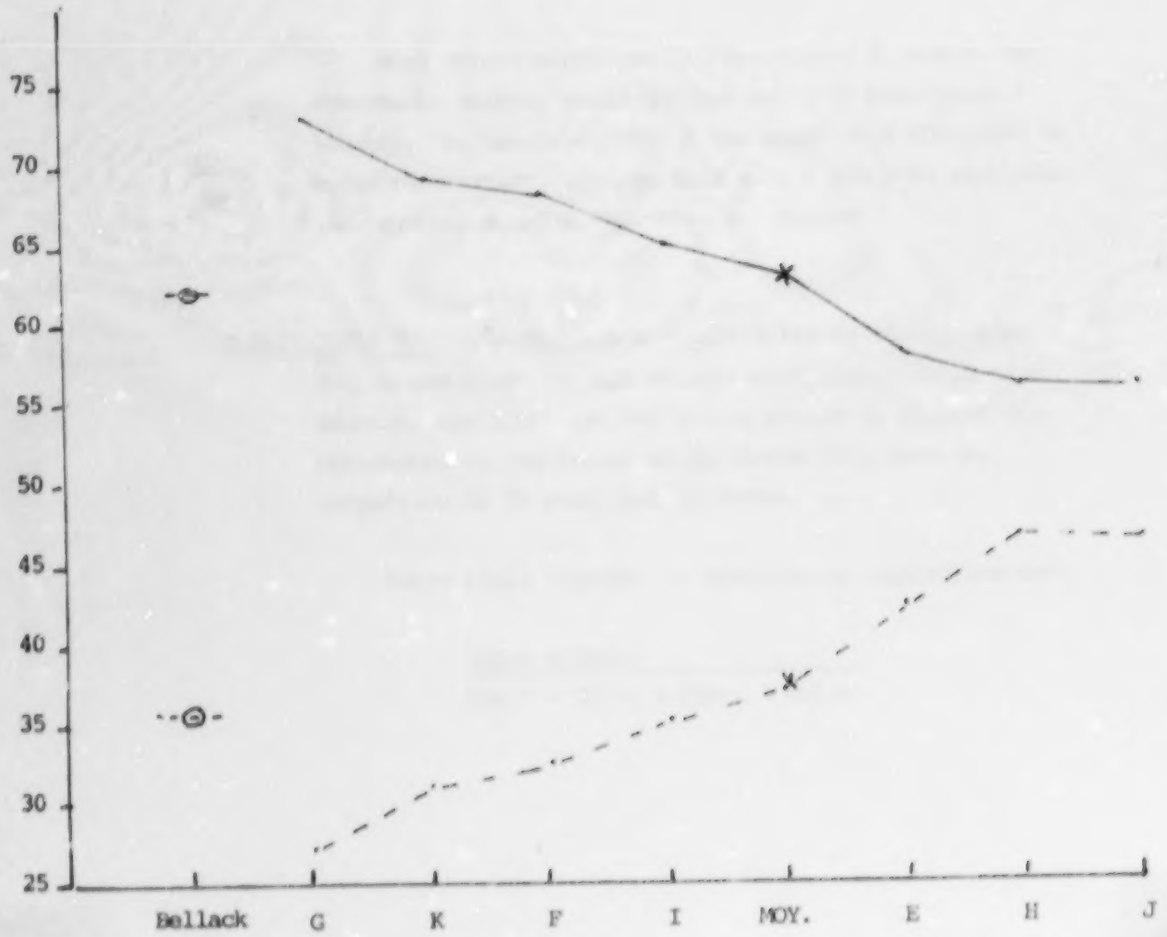
RÉPARTITION EN POURCENTAGE

DE LA QUANTITÉ DES ACTIVITÉS VERBALES DES SEPT CLASSES OBSERVÉES

ET COMPARAISON AVEC LES QUINZE CLASSES DE BELLACK

Enseignants _____

Apprenants _ _ _ _ _ _ _ _ _ _



Il en est ainsi pour les 7 classes que nous avons observées. En effet, la proportion du nombre de mouvements verbaux est de 63 pour cent pour les enseignants et de 37 pour cent pour les apprenants (voir Tableau 6).

Cependant, (voir figure 4), il y a quatre classes (G, K, F, I) où cette proportion est supérieure à celle trouvée dans les quinze classes de Bellack. Pour trois classes (E, H, J), la proportion est inférieure et se rapproche du rapport un pour un, au lieu de trois pour deux.

Nous notons ainsi que la répartition du nombre des mouvements verbaux varie quelque peu d'un enseignant à l'autre. Ce qui nous amène à une étude plus détaillée de cette répartition, bien qu'elle soit à peu près semblable (la moyenne) à celle rapportée par Bellack.

2.2.2 RÈGLE 2: l'enseignant a l'initiative en classe, c'est-à-dire que c'est lui qui structure et sollicite le plus souvent, que c'est lui qui met en branle la plupart des mouvements du jeu verbal de la classe (S), dans une proportion de 86 pour cent du temps.

Cette règle exprime le résultat du rapport suivant:

$$\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A}}$$

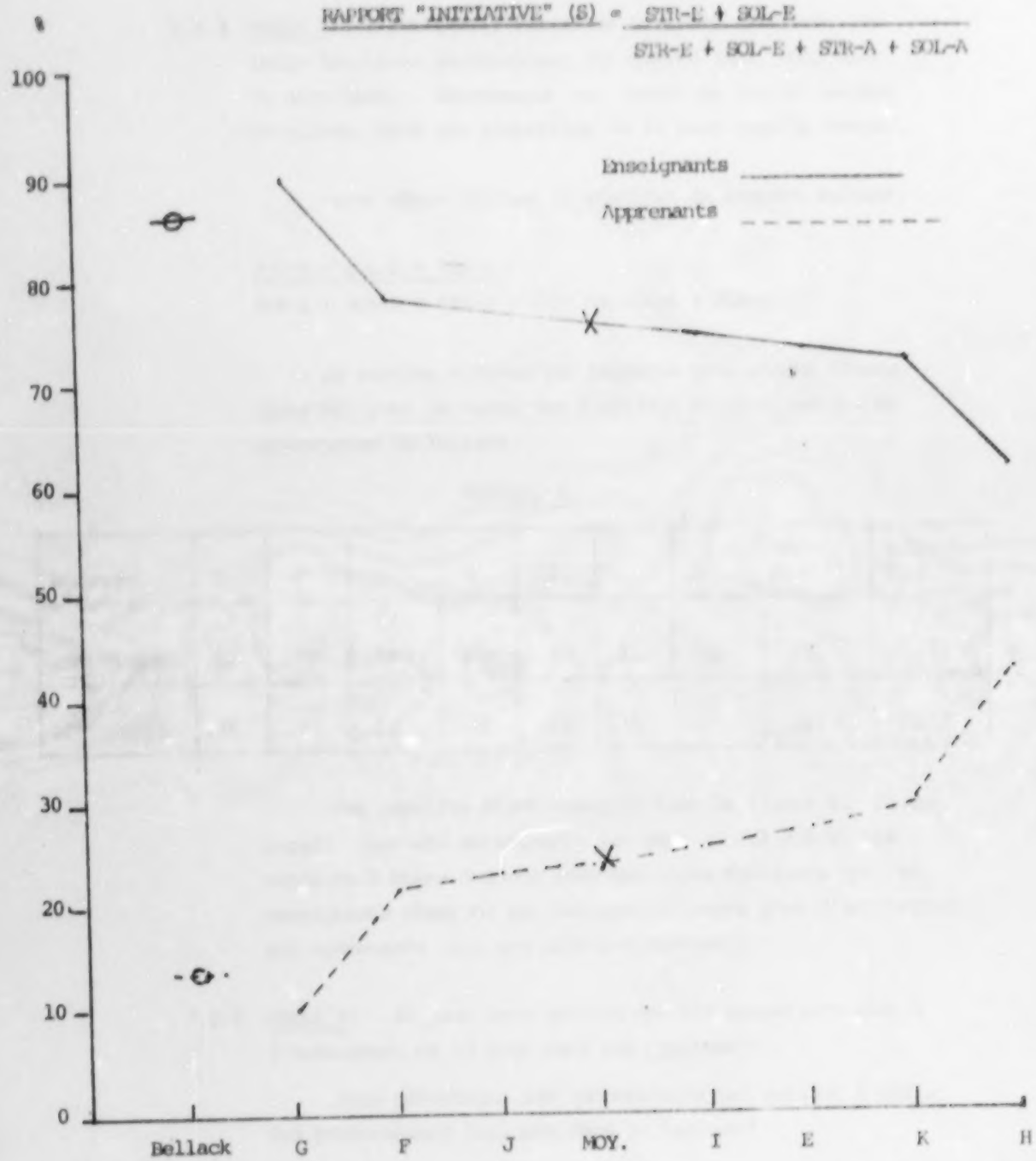
Le tableau 7 qui suit donne les rapports pour chaque classe observée, pour le total de ces sept classes et pour les quinze enseignants de Bellack.

TABLEAU 7

Rapport	E	F	G	H	I	J	K	Total (N = 7)	Bellack (N = 15)
Enseignants	.74	.79	.90	.62	.75	.77	.73	.76	.86
Apprenants	.26	.21	.10	.38	.25	.23	.27	.24	.14

Ces rapports étant inscrits dans une figure (figure 5) on constate que, si l'enseignant a l'initiative en classe, le groupe d'enseignants observés se distingue du groupe observé par Bellack. En effet, six enseignants (F, J, I, E, K, H) sur sept ont moins de 83 pour cent: ils laissent donc plus d'initiative aux apprenants. Les enseignants I, E, K, H se distinguent assez nettement, étant donné qu'ils s'écartent davantage du groupe d'enseignants observés par Bellack.

FIGURE 5


RAPPORT "INITIATIVE" (S) = STR-E + SOL-E / STR-E + SOL-E + STR-A + SOL-A
%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Enseignants
Apprenants
Bellack
G
F
J
MOY.
I
E
K
H

2.2.3 REGLE 3: l'enseignant domine de beaucoup en classe dans trois fonctions pédagogiques sur quatre (STR, SOL, REA), ou dans trois mouvements sur quatre du jeu du langage en classe, dans une proportion de 83 pour cent du temps.

Cette règle exprime le résultat du rapport suivant:

$$\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A} + \text{REA-A}}$$

Le tableau 8 donne les rapports pour chaque classe observée, pour le total des 7 classes et pour les quinze enseignants de Bellack.

TABLEAU 8

Rapports	E	F	G	H	I	J	K	Total (N - 7)	Bellack (N - 15)
ENSEIGNANTS	.62	.77	.88	.60	.79	.65	.73	.71	.83
APPRENANTS	.38	.23	.12	.40	.21	.35	.27	.29	.17

Ces rapports étant inscrits dans la figure 6, il apparaît que six enseignants sur sept (I,F,K,J,E,H) ont tendance à moins dominer dans ces trois fonctions que les enseignants observés par Bellack, laissant plus d'initiative aux apprenants (tel que noté précédemment).

2.2.4 REGLE 4: 87 pour cent environ des structurations vont à l'enseignant et 13 pour cent aux apprenants.

Nous effectuons les comparaisons qui suivent à partir des pourcentages indiqués dans le tableau 9 .

FIGURE 6

$$\text{RAPPORT} = \frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A} + \text{REA-A}}$$

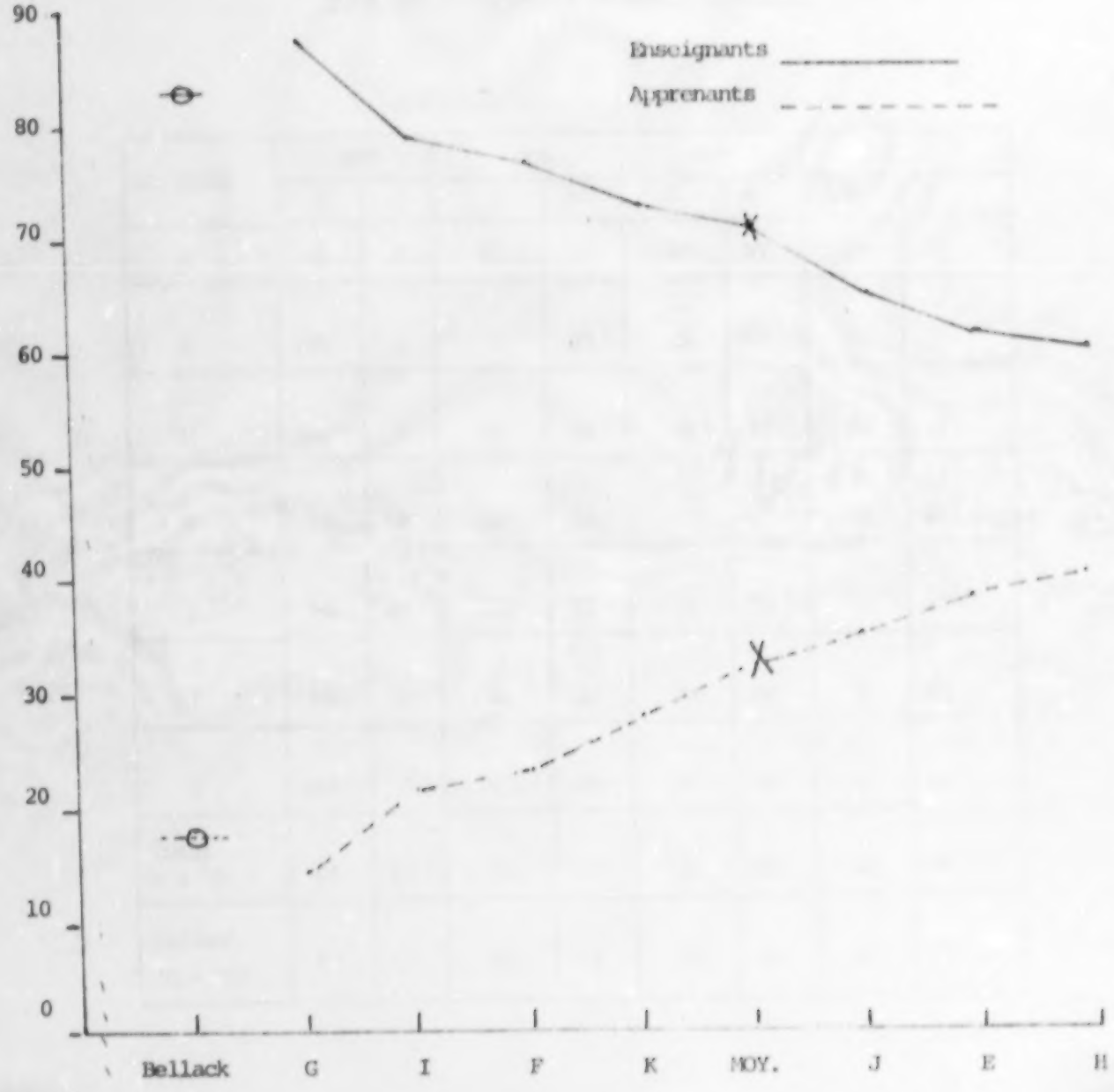


TABLEAU 9

POURCENTAGES DES FONCTIONS

POUR LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS

CLASSES	STR		SOL		REP		REA	
	E	A	E	A	E	A	E	A
E	93	7	67	33	43	57	59	50
F	100	0	75	25	34	66	75	25
G	100	0	85	15	18	82	87	13
H	48	52	66	34	42	58	58	42
I	54	46	79	21	27	73	90	10
J	86	14	76	24	24	76	55	45
K	100	0	65	35	57	43	71	29
Total (N = 7)	88	12	73	27	35	65	65	35
Bellack (N = 15)	87	13	86	14	12	88	81	19

Les pourcentages pour chaque enseignant sont inscrits dans la figure 7. Cette règle s'applique à cinq enseignants (F,G,K,E,J) sur sept (I,H). Ces deux derniers se distinguent nettement et laissent aux apprenants presque autant de chance de structurer les activités qu'ils en ont eux-mêmes.

2.2.5 REGLE 5: 86 pour cent environ des sollicitations en classe vont l'enseignant et 14 pour cent aux apprenants.

Tel qu'il apparaît à la figure 8, les sept enseignants observés permettent aux apprenants de solliciter davantage que dans le groupe d'enseignants observés par Bellack. Les enseignants E,H et K se distinguent assez nettement. Ainsi, la tendance du groupe va certainement vers le fait de donner plus d'initiatives aux apprenants que dans le groupe qui sert de comparaison.

2.2.6 REGLE 6: 12 pour cent environ des réponses en classe vont à l'enseignant et 88 pour cent aux apprenants. Les apprenants ont comme principale fonction en classe de répondre à l'enseignant (R). Ils ont très peu l'initiative du jeu verbal de la classe.

La figure 9, où sont inscrits les pourcentages, traduit assez nettement la différence qui existe entre le groupe d'enseignants que nous avons observés et celui que Bellack a observé. Les sept enseignants ne correspondent pas à la règle établie. La fonction réponse appartient aussi à l'enseignant dans une bonne proportion. Le rôle de l'enseignant a tendance à se modifier.

FIGURE 7

POURCENTAGE DES STRUCTURATIONS EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS

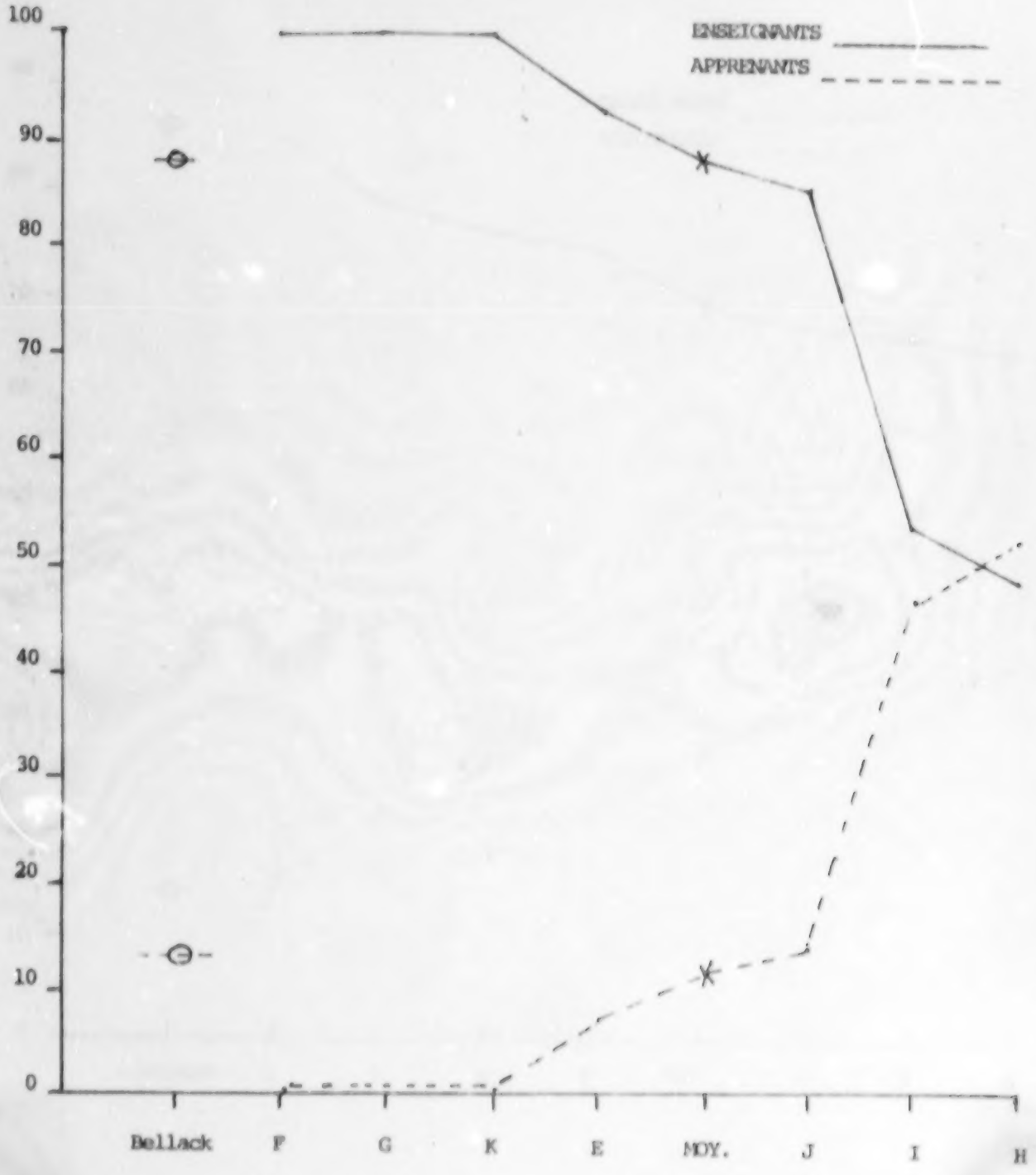


FIGURE 8

POURCENTAGE DES SOLLICITATIONS EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS

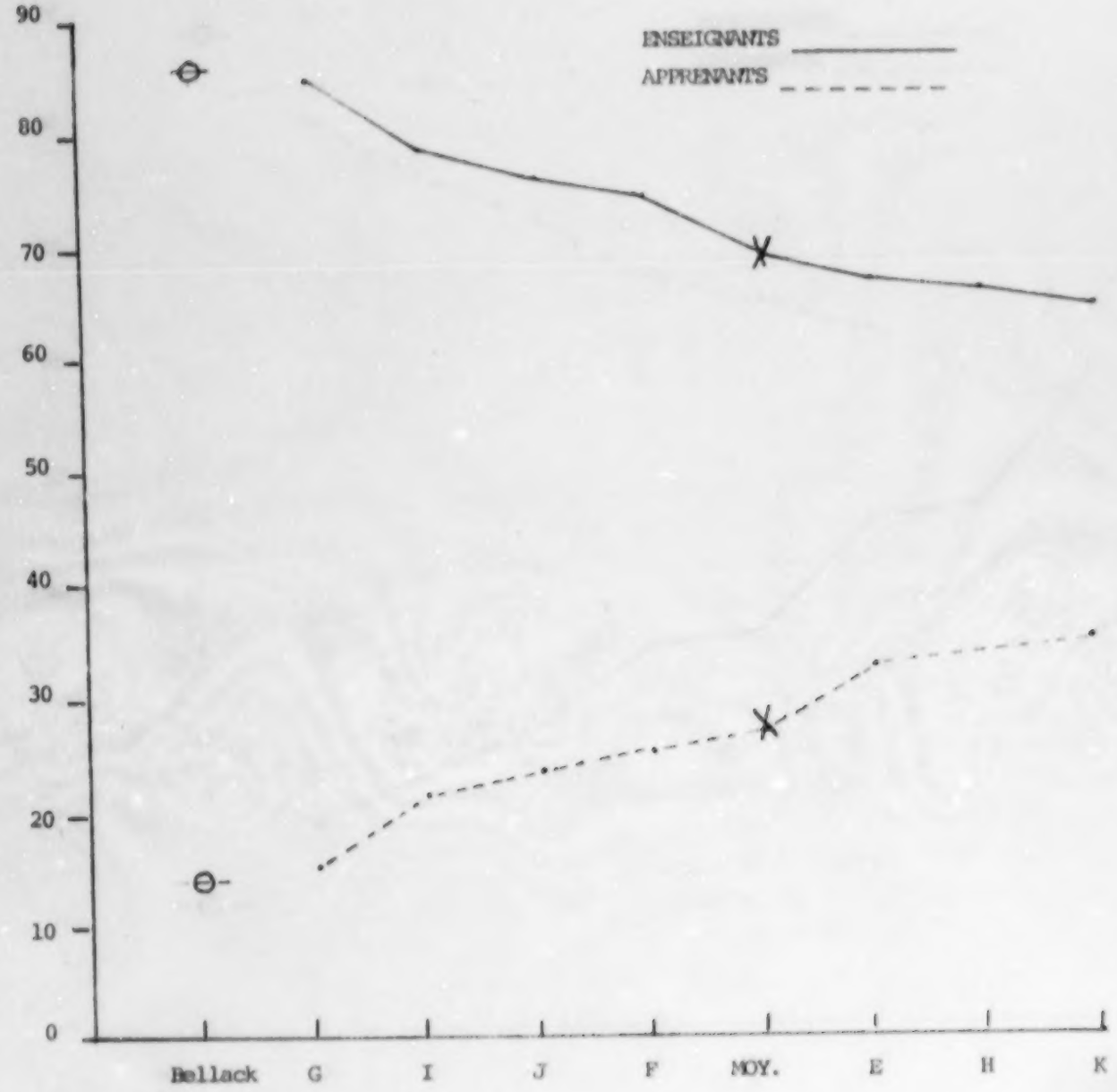
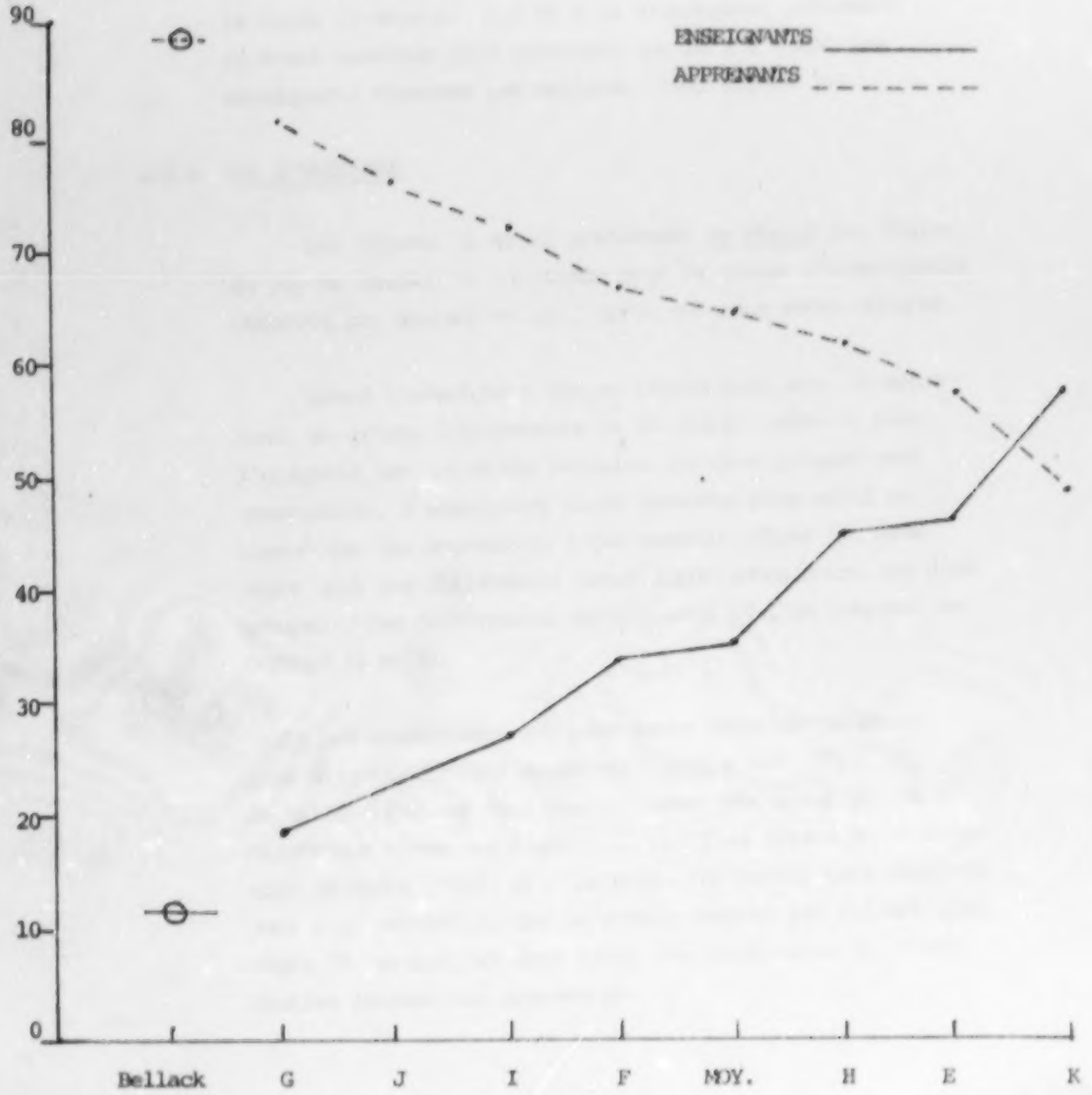


FIGURE 9

POURCENTAGE DES REPONSES EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS



2.2.7 RÈGLE 7: 81 pour cent environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 19 pour cent vont aux apprenants.

Cinq enseignants (F,K,H,J, et E) ont tendance à permettre aux apprenants de réagir beaucoup plus que la norme ci-dessus. H,J et E se distinguent nettement en étant beaucoup plus permissif que ne l'étaient les enseignants observés par Bellack. (Voir figure 10).

2.2.8 VUE D'ENSEMBLE

Les figures 11 et 12 présentent en résumé les règles du jeu du langage de la classe pour le groupe d'enseignants observés par Bellack et pour celui que nous avons observé.

Quand l'enseignant est en interaction avec un apprenant, un groupe d'apprenants ou la classe, même si pour l'ensemble des activités verbales les deux groupes sont comparables, l'enseignant étant beaucoup plus actif en classe que les apprenants à ces moments (règle 1), nous avons noté des différences assez importantes entre les deux groupes. Ces différences apparaissent si l'on compare les figures 11 et 12.

Les enseignants que nous avons observés laissent plus d'initiative aux apprenants (STR ↓ SOL, règle 2), de telle sorte que nous pouvons noter une assez grande différence entre les figures 11 et 12 au niveau de la fonction répondre (règle 6). De plus, les enseignants observés sont plus permissifs que le groupe observé par Bellack (REA, règle 7), ce qui est sans doute une conséquence de l'initiative laissée aux apprenants.

FIGURE 10

POURCENTAGE DES REACTIONS EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS

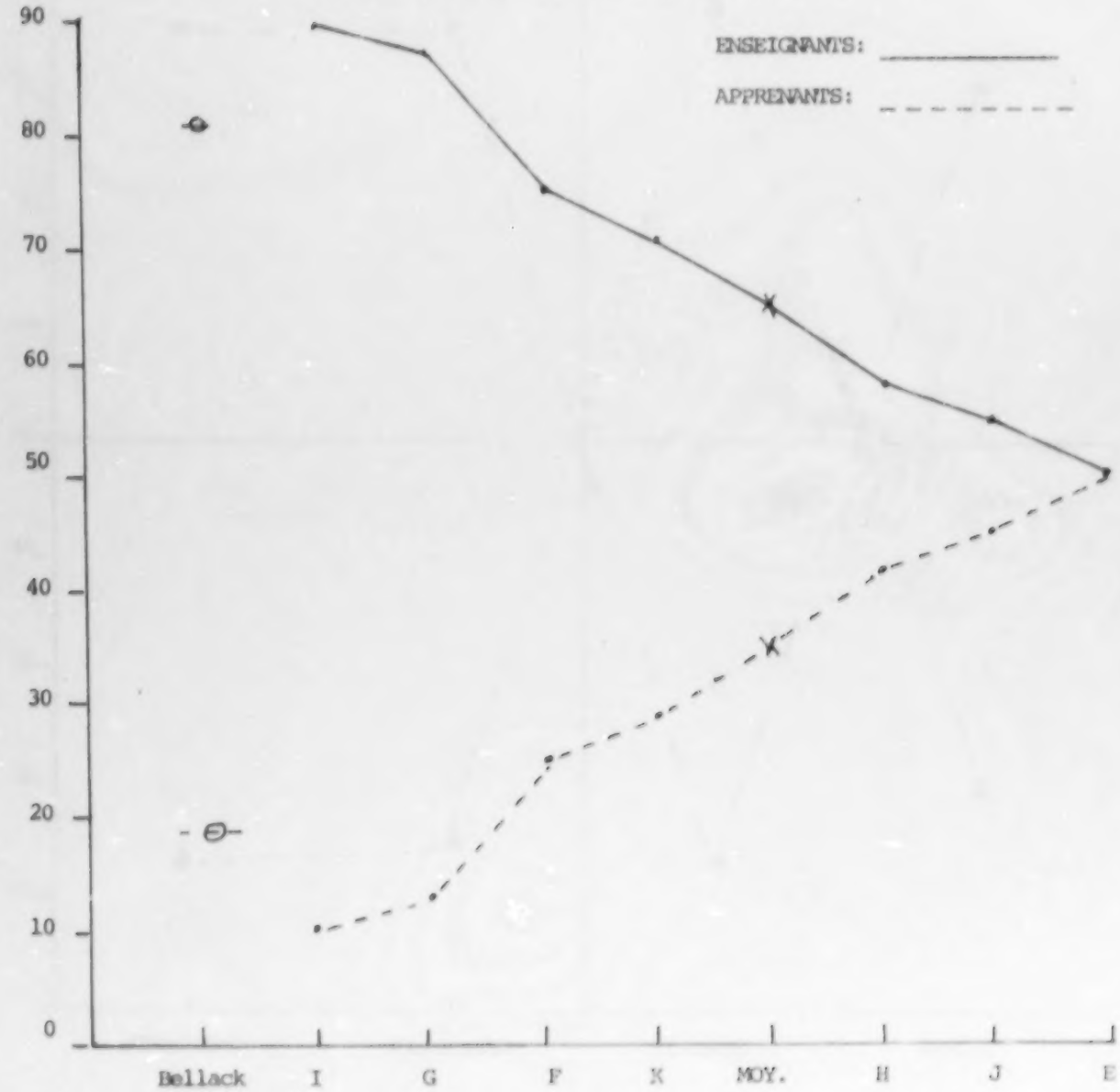


FIGURE 11

BELLACK: LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE

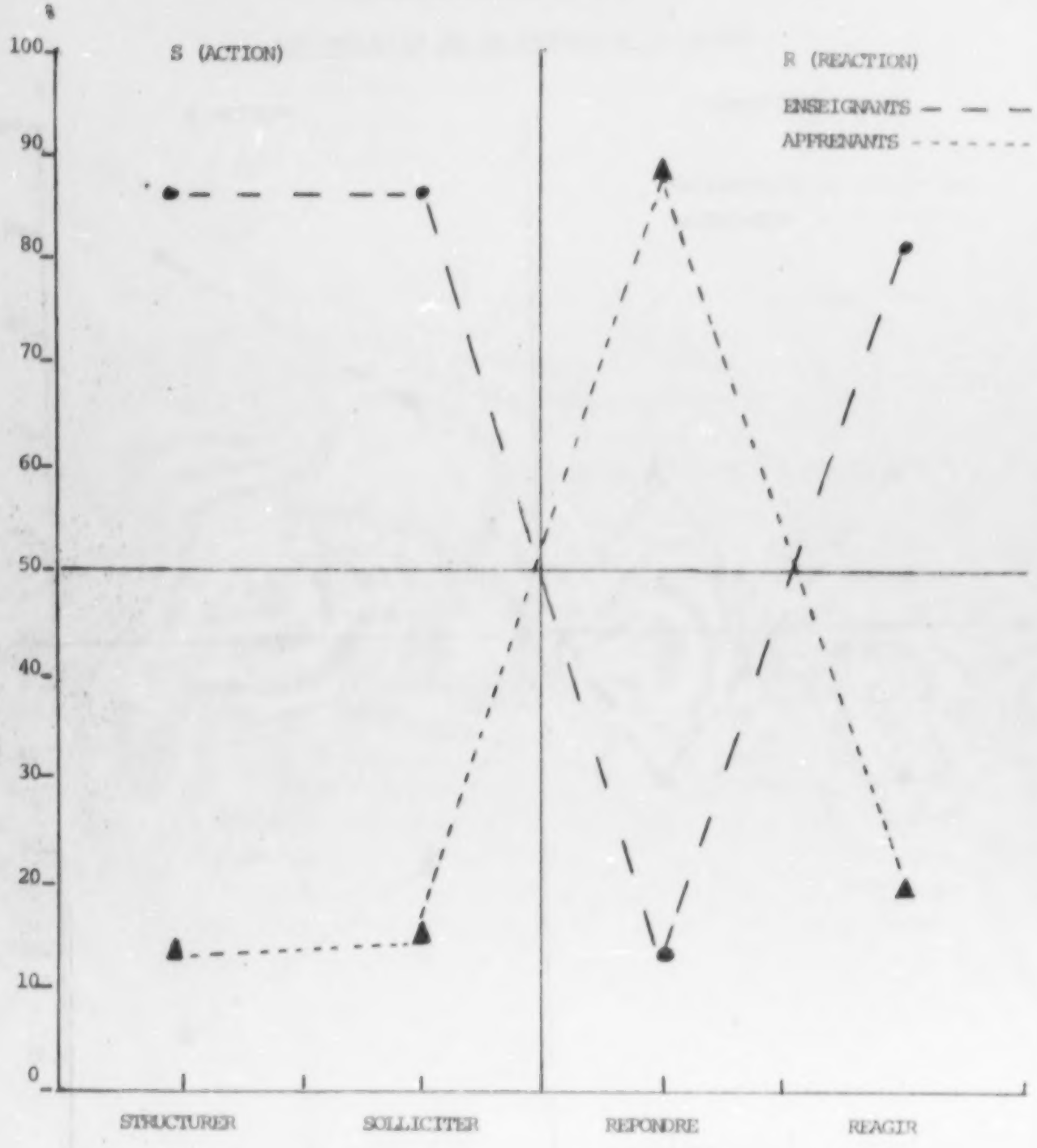
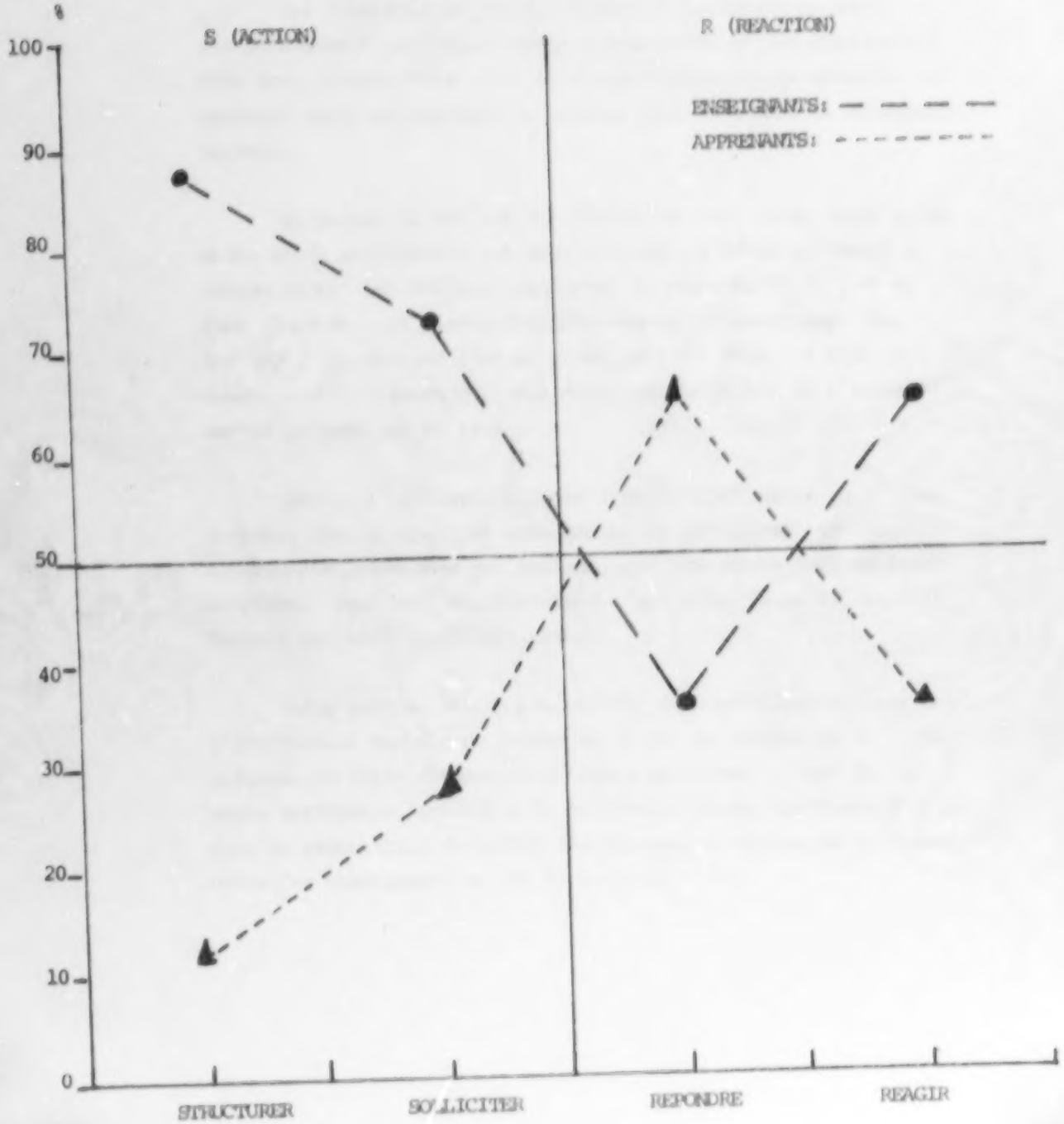


FIGURE: 12

GROUPE D'ENSEIGNANTS OBSERVES:

LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE



2.3 CONCLUSION

Les fonctions du jeu du langage de la classe ne sont pas partagées à part égale entre l'enseignant et les apprenants, mais nous pouvons noter chez le groupe d'enseignants observés une tendance assez grande vers un partage égal du nombre de mouvements verbaux.

Au niveau de chacune des règles, on peut noter aussi qu'au moins trois enseignants sur sept s'éloignent assez fortement du patron décrit par Bellack, sauf pour la règle 4, où il y en a deux (I et H). La classe H diffère assez fortement sept fois sur sept, les classes I et K, trois fois sur sept. A tout le moins, quatre classes sur sept diffèrent du patron de l'interaction verbal proposé par Bellack.

Enfin, l'utilisation de la formule statistique du X^2 pour comparer (par groupe, par sous-groupe et par paire) nos données aux données présentées par Bellack, confirme cette analyse descriptive. Sauf dans une comparaison par paire (E et J), la différence est toujours significative.

Nous pouvons ainsi conclure que dans les classes observées l'interaction verbale en classe ou le jeu du langage de la classe présente un style différent de classe en classe. C'est là une autre différence, ajoutée à la différence assez importante observée dans la répartition du nombre des mouvements verbaux de la classe entre les enseignants et les apprenants.